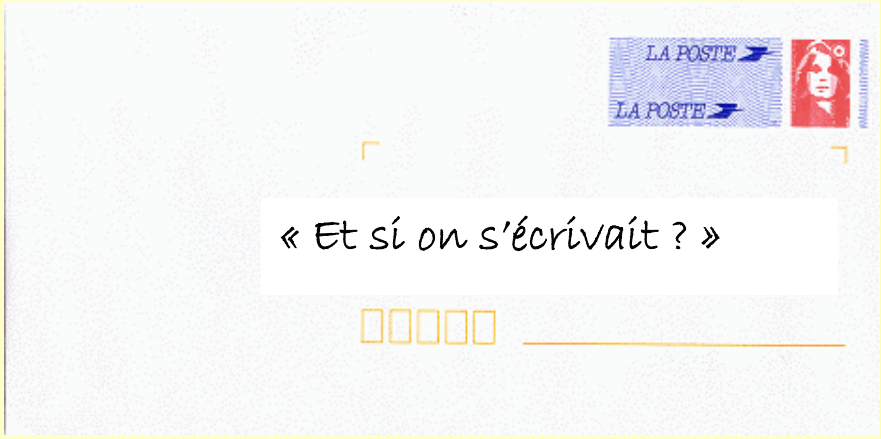
I.U.F.M.
Académie de MONTPELLIER
Site de Montpellier

Lavergne Elodie



Ecrire au cycle II grâce à la correspondance

Tuteur de mémoire : Sandrine Laux
Assesseur : Françoise Arbouet

Maîtrise du langage et de la langue
Classe de CP - CE1
Ecole Roger Gobil, Saint André de Sangonis
Année universitaire : 2005 – 2006

RESUME

A partir de la question « *Pourquoi et comment correspondre au cycle II ?* », ce mémoire travaille l'hypothèse que la correspondance scolaire permet de motiver les élèves et de fonder durablement les apprentissages sur l'écrit.

La mise en place d'une courte correspondance entre deux classes de CP-CE1, met en évidence ici les possibilités que cette pratique offre à l'enseignant en favorisant notamment le travail différencié et en transversalité.

L'analyse de ce dispositif témoigne des difficultés rencontrées lors de sa mise en place et souligne par ailleurs l'intérêt des élèves pour ce type d'écrit fonctionnel, par lequel ils s'investissent affectivement et cognitivement.

SUMMARY

Regarding the question *"Why and How to correspond during the cycle II ?"*, the presented report works onto the hypothesis that academic correspondence allows to motivate pupils and to set up durably traineeship on written documents.

The practical application of a certain correspondence between two classes CP-CE1 displays possibilities offered by this application to the teacher at the same time as it encourages differentiated and transverse work.

The analysis of this plan of action testifies of the difficulties met during its launching and underlines by another way, the pupils' interest for this type of written document, for which they invest themselves affectionately and in a cognitive way.

MOTS CLEFS

correspondance scolaire- écrire - production d'écrit - cycle II - lettre.

MENTION ET OPINION MOTIVEE DU JURY

SOMMAIRE

INTRODUCTION…….…….. p.6

PARTIE I - LES FONDEMENTS DE MA DEMARCHE

I - Le choix de la correspondance……. p.8

I-1 La lettre, un écrit fonctionnel……. p.8
I-2 La motivation des élèves…… p.9
I-3 Ecrire pour se construire et s'ouvrir aux autres …… p.9

II - Le choix d'un travail différencié……. P.9

II-1 La relecture critique avec les CE1…… p.10
II-2 L'encodage avec les CP……... p.11
II-3 L'écriture collective …… p.12

III - Considérations matérielles…… p.13

PARTIE II – MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF DE CORRESPONDANCE

I - Comprendre ce qu'est « écrire » par la lettre collective…… p.14
I-1 Déroulement ……. p.14
I-2 Rôle du maître…… p.15
I-3 Bilan des séances p.16

II - Les ateliers d'écriture avec les CP…….. p.17
II-1 Déroulement……. p.17
II-2 Rôle du maître ……. p.18
II-3 Bilan des séances…….. p.19

III - Avancer un peu plus dans le monde de l'écrit : la réécriture au CE1 p.19
III-1 Déroulement…… p.20
III-2 Rôle du maître……. p.21
III-3 Bilan des séances……. p.21

PARTIE III – ANALYSE DU DISPOSITIF DE CORRESPONDANCE

I - Comment évaluer la pertinence de cette pratique ? ……... p.22
I-1 Mesurer l'évolution des rapports à l'écrit…… p.22
I-2 Evaluer les acquisitions des élèves…….. p.22
I-3 Prendre en compte l'intérêt des élèves…… p.23

II - Les apports de la correspondance……. p.23
II-1 …pour les apprentissages…… p.23
II-2 …pour les élèves …… p.24
II-3 …pour le maître ……. p.24

III - Difficultés rencontrées et remédiations possibles …… p.25
III-1 Des capacités d'adaptation à l'épreuve…….. p.25
III-2 Le rythme soutenu des échanges ……... p.26
III-3 Les élèves qui n' « accrochent » pas ……. p.27
III-4 Le cas particulier de « Naïma »……. p.27

IV - Si c'était à refaire ?.....…….. p.28
IV-1 Choisir ses correspondants …… p.28
IV-2 Varier les types d'écrits et les supports ……. p.29
IV-3 Rencontrer ses correspondants …….. p.30

CONCLUSION…… p.31

ANNEXES…… p.32-39

BIBLIOGRAPHIE …….. p.40

INTRODUCTION

« Ecrire est un métier (…) qui s'apprend en écrivant » S. de Beauvoir

Le verbe **écrire** a trois significations (1) qu'il importe de distinguer. Ecrire peut désigner :

- l'acte de graphie,
- l'acte de copie,
- la production d'écrits en tant que conception et mise en texte d'un écrit adapté à la situation de communication dans laquelle il s'inscrit.

Les programmes distinguent les compétences d'écriture (au sens graphique du terme) et la production d'écrits. Je me suis attachée, ici, aux compétences liées à cette dernière.

Lorsque j'étais à l'école primaire, j'ai le souvenir de n'avoir rédigé mes premières « rédactions » que bien après avoir appris à lire. C'est en préparant le concours du CRPE que j'ai pu réellement mesurer l'écart existant entre mes propres représentations de l'enseignement de la langue et l'état des recherches et des exigences ministérielles en la matière. En effet, pour ne citer que Ferreiro (2), Freinet (3) et plus récemment Fijalkow (4) et Brigaudiot (5) de nombreux auteurs ont apporté des arguments en faveur du rôle de l'écriture dans l'appropriation des règles de fonctionnement de la langue écrite.

Si la fréquentation de toutes sortes d'écrits est essentielle, la production de textes - même en dictée à l'adulte - reste le moyen le plus efficace d'intégrer les usages et les fonctions de l'écrit.

(1) Chartier A-M., Clesse C., Hebrard J. *Lire écrire*. Paris : Hatier, 1997, 1998.
(2) Ferreiro, Emilia. *Lire écrire à l'école : comment s'y apprennent-ils ?* Lyon : CRDP, 1988.
(3) Berteloot C., Gervilliers D., Lémery J. Avec la participation de l' ICEM. *Les correspondances scolaires*. Edition de l'école moderne française, 1968.
(4) Fijalkow, Jacques. *Entrer dans l'écrit*. Paris : Magnard, 1993.
(5) Brigaudiot, Mireille. *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1, Secteur spécialisé*. Paris : Hachette Education,

Fijalkow explique, que c'est à partir des représentations qu'il se fait des écrits, que l'élève construit les schèmes qui lui permettront d'entrer et d'évoluer dans cette langue nouvelle pour lui.

Pour aller plus loin, des recherches montrent que ces schèmes élaborés en conduites d'écriture ne sont pas indépendants de ceux construits pour les conduites de lectures. Ainsi, les progrès réalisés pour atteindre la maîtrise de l'écriture alphabétique ont une incidence sur la manière de lire du lecteur débutant.

Sur ce point les programmes de 2002 (6) sont explicites : « L'apprentissage de la lecture et celui de l'écriture sont parfaitement complémentaires. L'un et l'autre sont en permanence menés de pair et se renforcent mutuellement. Il est essentiel que dans la classe ils soient abordés au sein des mêmes séquences […].

« Apprendre à écrire est l'un des meilleurs moyens d'apprendre à lire. »

Le fait qu'écrire permette d'entrer dans le monde de l'écrit étant clairement posé, on pourra se poser la question du choix de la pratique d'écriture et du dispositif à mettre en place pour favoriser l'apprentissage des élèves.

Il me paraît à priori que la **correspondance** permet de motiver les élèves et leur offre la possibilité de réinvestir concrètement leurs apprentissages sur l'écrit. Ce mémoire s'applique donc à travailler et à approfondir cette hypothèse en essayant de répondre à la question :

« Pourquoi et comment correspondre en cycle II ? »

Dans un premier temps, je présenterai les axes de travail pour lesquels j'ai opté à partir des apports de la recherche. J'exposerai, dans une deuxième partie quelques aspects du travail réalisé en classe, puis j'aborderai, en fin, un retour réflexif sur le dispositif mis en place afin d'en dégager les points positifs, les limites, et les améliorations à apporter.

(6) Ministère de l'Education nationale et de la Recherche. *Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire*. B.O hors-série, n°1, 14 février 2002.

PARTIE I
LES FONDEMENTS DE MA DEMARCHE

En m'appuyant sur les travaux de la recherche, j'expose ici quels ont été mes choix tant au niveau du dispositif à mettre en place que des objectifs spécifiquement travaillés.

I - Le choix de la correspondance

La lettre est un support intéressant du fait, qu'à l'origine c'est un écrit fonctionnel codifié par nécessité mais qui reste relativement simple et souple. Les ressources pédagogiques de cette forme d'écriture authentique ont été régulièrement mises en exergue par l'enseignement, en particulier par les méthodes Freinet (7).

I - 1 La lettre, un écrit fonctionnel

Ecrire à un vrai destinataire avec un but précis permet de travailler spécialement les opérations de planification et facilite les élèves dans leur tâche de décentration. D'autre part, proposer un véritable enjeu de communication et un destinataire réel, c'est leur donner la possibilité d'éprouver le plaisir et le pouvoir de l'écriture. C'est aussi fonder durablement les premiers apprentissages en les faisant apparaître comme des outils indispensables à leurs yeux.

(7) Berteloot C., Gervilliers D., Lémery J. Avec la participation de l' ICEM. *Les correspondances scolaires.* Edition de l'école moderne française, 1968.

I - 2 Les motivations de l'élève

Lorsqu'il écrit une lettre, l'enfant est à la fois auteur et sujet. Donner aux élèves la possibilité de parler d'eux et les y encourager, c'est utiliser leurs centres d'intérêt pour lancer le processus d'enseignement. Chabanne et Bucheton (8) soulignent sur ce point que les thèmes que les élèves ont à manipuler ne doivent être ni neutres, ni prétextes et rappellent que l'implication des élèves est une condition initiale « tant il est vrai que l'activité cognitive n'est pas isolable de ses entours affectifs. ».

I - 3 Ecrire pour se construire et s'ouvrir aux autres

Chabanne et Bucheton expliquent que la réflexivité des écrits « implique la construction du sujet par la conquête d'un point de vue singulier ». Ainsi dans le cadre d'une correspondance scolaire entre deux classes d'élèves qui ne se connaissent pas et qui vont se découvrir n'est pas seulement un outil de communication mais également d'expression de soi. Pour se décrire, l'élève doit développer un regard neuf sur lui-même. C'est un travail important qui permet à l'enfant de prendre conscience de ce qu'il est, de son identité.

Parallèlement, prendre sa place dans un échange, est l'occasion pour l'élève de se construire avec, contre et grâce à l'autre.

II - Le choix d'un travail différencié

A la lumière des apports théoriques, j'ai pu me rendre compte de la complexité de l'acte d'écrire et j'ai donc décidé de suivre des objectifs sensiblement différents pour les CP et les CE1, tout en permettant des temps de travail collectif.

(8) Bucheton D., Chabanne J-C. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'oral et l'écrit réflexif*. Paris : PUF, 2002

II - 1 La relecture critique avec les CE1

Les travaux d'Hayes et Flower (9), complétés par ceux de Fayol (9) ont permis de mettre en évidence les processus en jeu lors de l'activité d'écriture.

En simplifiant, on peut dégager trois opérations essentielles :

- des opérations de planification c'est-à-dire la prise en compte du destinataire, du but, de l'enjeu, de l'objet, et la mise en ordre des éléments recueillis.

- des opérations de mise en texte avec la prise en compte des contraintes locales (syntaxe, orthographe, lexique) et des contraintes globales (cohérence textuelle et type de textes)

- des opérations de relecture ou révision qui imposent une distanciation par rapport à l'écrit produit.

Il faut souligner ici, que, d'une part, il ne s'agit pas d'un modèle linéaire. Les scripteurs sont en effet amenés à aller d'une opération à une autre selon leur propre façon d'écrire ; et que d'autre part chaque opération requiert la mise en œuvre de compétences spécifiques et multiples.

A la vue de ces recherches, la surcharge cognitive engendrée par la mise en œuvre de ces différentes opérations, me paraît inévitable pour des élèves de CE1. C'est pourquoi j'ai décidé de travailler plus particulièrement sur les opérations de relecture critique des premiers jets. Ce travail doit permettre de s'attacher aux contraintes qui n'auront pas été traitées lors de l'opération de mise en texte. La décentration nécessaire à cette tâche sera facilitée par la mise en place d'outils d'auto-évaluation.

Ce modèle d'organisation des opérations en jeu dans l'acte d'écrire, proposé par Hayes et Flower, se base sur des recherches faites à partir de verbalisations d'adultes experts en train d'écrire.

(9) Garcia-Debanc, Claudine. Processus rédactionnel et pédagogique de l'écriture. *Pratiques*, n°49,1986

Or il faut aussi compter sur les opérations d'encodages que l'enfant entrant dans l'écrit doit mener.

II - 2 L'encodage avec les CP

Il s'agit ici de transformer des énoncés oraux en écrits. Pour mener à bien cette tâche, l'élève doit prendre conscience que le langage écrit n'est pas une simple transcription de l'oral mais que dans le même temps il procède de lui :

- parce qu'il est signifiant ;
- parce qu'à chaque son correspond un graphème, (principe du codage alphabétique).

Cette opération, automatisée chez les adultes, relève d'un mécanisme complexe pour les enfants. Les travaux d' Emilia Ferreiro permettent de distinguer plusieurs niveaux de conduites chez les enfants producteurs d'écrits :

Les deux premiers niveaux sont ceux de l'écriture pré-syllabique. A ce stade l'écriture ne reproduit pas les distinctions de l'oral et les enfants la relient souvent à une propriété matérielle de l'objet désigné.

Dans un troisième niveau, une valeur syllabique est attribuée à la lettre, puis l'analyse fine du mot conduit au codage de certains phonèmes (menant à l'écriture syllabico-alphabétique, dans un quatrième niveau). Enfin, l'enfant établit des relations systématiques entre graphèmes et phonèmes (écriture alphabétique, cinquième niveau).

L'évolution de ces différents niveaux de conduites est caractérisée par la mise à l'épreuve des hypothèses construites par les enfants à propos des relations oral/écrit.

C'est à partir de ces travaux que j'ai choisi de travailler plus particulièrement sur l'encodage de l'oral en ateliers d'écriture avec les CP.

Selon le niveau de conduite scripturale de chaque élève, ces ateliers seront l'occasion :

- d'approfondir la construction des règles reliant l'oral et l'écrit,
- de développer la prise d'indices grapho-syllabiques,
- d'inciter à la prise d'indices grapho- phonétiques.

Ces analyses de l'acte d'écrire soulignent sa complexité et révèlent l'ampleur de la tâche assignée à l'école. Cependant, chercheurs et pédagogues ont mis en avant des éléments permettant d'accompagner aux mieux les élèves dans ce travail.

II - 3 L'écriture collective.

Pour que l'activité des élèves soit réelle, le maître doit leur proposer une situation problème en fixant ses exigences juste au-delà de la limite de ce que les élèves sont capables de faire.

Le maître apporte une aide active en :

- agissant directement, par son discours ou par la mise à disposition d'outils nécessaires à la résolution du problème,

- favorisant les interactions entre pairs, pour activer ce que Vigotsky (10) appelle le sociocognitivisme,

- encourageant l'élève à adopter une attitude réflexive sur lui-même et sur ses savoirs (attitude méta).

Les séances d'écriture collective m'ont semblé prendre en compte ces différentes exigences. En effet, avec la dictée à l'adulte qui permet dans ce cas de soulager la tâche des élèves, et un étayage qui sollicite leurs interventions, elles seront le lieu de verbalisation des opérations engagées dans le processus rédactionnel.

(10) Clot, Yves (ouvrage collectif sous la direction de), *Avec Vygotski*. Edition La Dispute, 2ème édition, 2002.

III – Considérations matérielles

Avant même de commencer les préparations concernant le travail d'écriture à proprement parler, il fallait que je sache avec qui correspondre et à propos de quel sujet.

Trouver quelqu'un qui veuille bien se lancer dans un projet si lourd et si court à la fois n'a pas été une mince affaire. Finalement, une collègue PE2, qui allait avoir en charge une classe de CP/CE1 à Marseillan, s'est engagée pour correspondre avec ma classe.

Ensemble, nous avons convenu du rythme des échanges et d'un projet commun.

Les lundis et les mardis ma classe écrirait les lettres que je devais apporter à ma collègue le mercredi. Le samedi, elle me donnerait les réponses de ses élèves. Ce rythme n 'est évidemment pas celui que nous aurions choisi en temps normal. Cependant dans le cadre du mémoire, il fallait que je puisse réellement m'approprier le dispositif d'écriture que j'avais choisi dans le temps imparti des trois semaines de stage.

Parallèlement et toujours avec l'idée que cette correspondance ne devait durer que trois semaines, nous avons décidé de travailler à partir d'un projet commun sur les percussions. Il était prévu de nourrir ce fil conducteur par des échanges de matériel :

- envoi d'un conte musical et du mode de fabrication de tambour.
- réception d'une dizaine d'instruments africains et d'un mode de fabrication de maracas.

Dès le premier jour de stage, j'ai présenté aux élèves la lettre que leur adressait la maîtresse de Marseillan. Le projet de correspondance autour des percussions a été accueilli avec enthousiasme…le travail pouvait commencer…

PARTIE II
MISE EN ŒUVRE DU DISPOSITIF DE CORRESPONDANCE

A partir des axes de travail présentés précédemment j'ai mené plusieurs séances d'écriture que je présente ici.

I – Comprendre ce qu'est « écrire » par la lettre collective

La mise en œuvre de ces séances, dont le déroulement s'inspire du modèle d'Hayes et Flower, a pour objectif principal la prise de conscience, par les élèves, du processus rédactionnel.

Ecrire une lettre au nom de la classe, (cf. Lettres collectives, annexe 1) permet également de prendre conscience de son appartenance à la collectivité et de s'intéresser à ce qui s'y passe.

I – 1 Déroulement

Première phase :

Il s'agit de cerner l'objet de la communication. Les élèves doivent rendre compte à l'oral de ce qu'ils ont découvert sur les percussions. A ce stade, je note au tableau leurs interventions sous forme de liste. Celle-ci servira a vérifier « si on a rien oublié » pendant la phase de relecture, elle permet aussi de souligner la fonction de mise en mémoire des écrits.

Deuxième phase :

Lors de cette étape, les élèves se mettent d'accord sur ce qu'ils souhaitent dire aux correspondants. Le but, les enjeux, et le destinataire sont alors pris en compte. Ils me dictent ensuite la phrase choisie que j'écris au tableau.
En dictée à l'adulte, les élèvent doivent « parler l'écrit », c'est-à-dire produire des énoncés pouvant être écrits et en maîtriser le débit.

Troisième phase :

Le corps de la lettre ainsi rédigé est relu par les élèves. L'accent est alors mis sur la cohérence textuelle du texte. Sont apportées les explications de certains termes et la mise en ordre logique ou chronologique des informations. Ce travail de révision et d'adaptation à l'audience est difficile puisqu'il demande à l'élève de ce décentrer, « les correspondant vont-ils comprendre ? » étant une question facilitatrice.

Quatrième phase :

Les élèves sont amenés à prendre en compte l'aspect formel de la lettre. Pour ce travail des allers-retours à la lettre que nous avons reçue sont effectués. Après une dernière relecture pour vérifier « si on a bien tout dit », je recopie la lettre au propre sur une grande affiche qui sera envoyée aux correspondants avec les lettres individuelles.

I - 2 Le rôle du maître

- L'étayage

Lors de ces séances je me suis efforcée de garder à l'esprit les conseils des pédagogues pour :

- encourager la prise de parole de tous les élèves, tout en recentrant continuellement le sujet.
- reformuler les énoncés pour qu'ils puissent être écrits, en restant au plus près de ce que dit l'élève. J'ai aussi incité les élèves à chercher entre eux la meilleure reformulation. De ce fait, certaines structures syntaxiques ne correspondaient pas aux normes grammaticales.

Cependant, il me semblait important de ne pas intervenir directement sur le texte et de laisser entier le rôle d'écrivain aux élèves.

- différencier les objectifs à atteindre en fonction des compétences des élèves. Ainsi pour les CP, j'ai été vigilante à la compréhension des relations oral/écrit en dictée à l'adulte, alors que les CE1 ont été davantage sollicités pour régler certains problèmes d'orthographe et pour vérifier la cohérence textuelle.

- La gestion du tableau

Afin que le processus de travail d'écriture soit le plus visible possible, j'en ai gardé les traces au tableau. Sur la partie centrale se sont enchaînées -de façon non linéaire-les opérations de mise en texte et les opérations de révision. Afin que ces deux opérations restent visibles, je n'ai pas effacé ce que les élèves remaniaient, mais je barrais ou déplaçais par des flèches les éléments corrigés.
A la fin de la séance le tableau s'organisait donc ainsi :

Listes des éléments proposés par les élèves.	La lettre construite par dictée à l'adulte et traces des corrections.	L'affiche sur laquelle la lettre est écrite au propre.

Planification.	mise en texte et révision.	Production finale

I - 3 Bilan des séances

Durant ces séances, l'implication des élèves a été soutenue et les interactions entre élèves ont permis une construction efficace de la lettre. J'interprète, d'ailleurs, leur volonté de la signer comme leur identification au rôle d'écrivain.

Les savoirs et les savoir-faire travaillés ici ont pu être réinvestis pour l'écriture des lettres individuelles.

II - Les ateliers d'écriture avec les CP

Yves Reuter (11), universitaire théoricien, définit les ateliers d'écriture comme : « un espace institutionnel dans lequel un groupe d'individus, sous la conduite d'un expert, produit des textes en réfléchissant sur les pratiques et les théories qui organisent cette production afin de développer les compétences scripturales et méta scripturales de chacun de ses membres. ».

Dans cette perspective, j'ai organisé des séances d'écriture avec des groupes de 4 élèves. Si la principale compétence travaillée ici est l'écriture des mots en respectant les caractéristiques phonétiques du codage, les élèves utiliseront aussi la mise en forme de la lettre et commenceront à adopter une attitude critique face à leurs écrits (cf. Lettres d'élève de CP, annexe 2).

II - 1 Déroulement des séances

Première phase :

Un temps d'oral est nécessaire pour fixer ce que les élèves souhaitent dire. Cette phase est parfois longue mais elle s'avère nécessaire pour que, d'une part, les élèves entrent dans l'activité, d'autre part, pour qu'ils comprennent que les écrits sont signifiants et qu'ils procèdent du langage.
Il est intéressant de remarquer que les propositions s'enrichissent mutuellement.

Deuxième phase :

Il s'agit du travail d'écriture entendu comme encodage de l'oral en écrit. Pour le mener à bien l'élève doit d'abord découper le flux d'oral en mots puis faire correspondre aux sons les graphèmes adéquats.

A ce stade, pour éviter la surcharge cognitive, je prends en charge la mise en mémoire des objets de la communication en rappelant à chaque élève ce qu'il souhaite dire.

(11) Reuter, Yves. Enseignement de l'écriture : histoire et problématique. *Pratiques*, n°61, mars 1989.

J'assure également la cohérence textuelle en imposant une organisation suivant deux grandes parties « mes nouvelles »/« mes questions ».

Troisième phase :

Ce lourd travail achevé, je corrige chaque texte à chaud et de façon individuelle. L'élève relit ce qu'il vient d'écrire et je réécris son texte juste en dessous du sien. Par cette correction, l'attention de l'élève doit être attirée sur :

- la typographie de la lettre.
- les oublis de mots ou les incohérences sémantiques.
- les erreurs de correspondances phonie graphies.

En ce qui concerne l'orthographe et la grammaire, on ne peut pas noyer l'élève dans une multitude de normes insaisissables pour lui à ce stade. Cependant, comme le signale Brigaudiot, « pour une conquête harmonieuse de l'écrit », il est important de signaler l'écart à la norme. C'est pourquoi, en cas d'erreur d'orthographe, je précise qu'il est possible de bien lire le mot, (ou le son) mais qu'il s'écrit différemment.

II - 2 Le rôle du maître

- L'étayage

Durant ces séances, j'aide à la reformulation et à la segmentation des énoncés.

J'encourage également la recherche d'indices grapho-syllabiques ou grapho-phonétiques selon les stratégies adoptées par les élèves. Certaines phrases sont récurrentes : « dans quel autre mot tu entends ce son ? », « où est écrit ce mot dans la classe, « qu'est-ce que tu entends dans tes oreilles ? ».

Suivant les conseils de Fijalkow, je demande parfois à un élève d'expliquer comment il a fait pour trouver l'écriture d'un mot. C'est un excellent moyen d'activer un conflit socio-cognitif constructif et de développer la conscience méta-scripturale.

- Les affichages

Il me semble qu'ils sont un des éléments indispensables à la réussite de cette activité. En effet, ils sont pour la plupart des élèves des outils nécessaires à la résolution du problème d'encodage. Afin que tous soient en situation de recherche, il faut mettre à leur disposition des écrits de référence qu'ils pourront exploiter selon leurs besoins. Qu'il s'agisse de maisons des sons, de textes de références, ou de listes de mots, l'important est qu'ils soient élaborés avec les élèves ou au minimum connus de tous.

II - 3 Bilan des séances

J'ai eu l'occasion de constater que ces ateliers pouvaient pendre beaucoup de temps et rapidement déborder sur les séances suivantes. Pour éviter de décaler l'emploi du temps journalier et pour respecter au mieux les horaires des programmes, j'ai parfois dû aider les élèves les plus lents en utilisant la dictée à l'adulte.

De plus, j'ai pu remarquer qu'au-delà de 30 minutes la concentration de certains était difficile à maintenir ; ce qui semble normal au vu de la quantité des savoirs et des savoir-faire sollicités par cette activité. Cependant, il est important d'intégrer la phase de révision à un moment où l'attention des élèves est encore mobilisée. Cette phase individuelle est un moment privilégié où la différenciation est maximale. Ainsi, par exemple, avec certains élèves j'ai plus particulièrement travaillé la segmentation de la chaîne orale, et avec d'autres il a été possible d'aborder des notions de langue comme la présence de lettres muettes ou le pluriel des noms.

III - Avancer un peu plus dans le monde de l'écrit : la réécriture au CE1

Comme les élèves de CE1 pouvaient tous écrire une à deux pages en autonomie totale, l'objectif de travail s'est orienté vers l'autonomisation des opérations de relecture des lettres individuelles (cf. Lettres de CE1, annexe 3).

Pour cela, une séance a été menée pour construire une grille d'auto-évaluation (cf. annexe 4). En amont de ce travail, les élèves avaient déjà écrit une lettre collective et une séance décrochée sur la typographie de la lettre avait été menée.

III – 1 Déroulement

Première phase :

Trois groupes hétérogènes de 4 ou 5 élèves sont constitués. Les premiers jets des lettres individuelles des élèves leur sont distribués. Les élèves doivent se mettre d'accord et écrire sur une affiche ce qu'il faut corriger dans chaque lettre « pour que ce soit une vraie lettre ».

Deuxième phase :

Les feuilles des trois groupes sont affichées au tableau et lues. Les élèves doivent indiquer les remarques qui « vont ensemble » que je souligne alors de la même couleur ; leur demander de justifier leurs choix permet d'identifier quatre catégories de remarques :

- celles portant sur la typographie de la lettre. *Elles ont été identifiées par les élèves comme «les fautes de la lettre ».*
- celles portant sur l'orthographe, la grammaire. *Identifiées par les élèves comme « les fautes d'orthographes ».*
- celles portant sur la ponctuation. *Identifiées par les élèves comme « les majuscules ».*
- celles portant sur le sens, la compréhension. *Pour les élèves, la mauvaise compréhension relevait d'un geste graphique peu appliqué. J'ai choisi de garder cette proposition lors de l'élaboration de la grille et d'apporter moi-même la catégorisation « sens ».*

Troisième phase :

Je fais ici apparaître la grille vierge (mis à part les catégories et les cases oui/non) que j'avais préalablement construite au tableau et cachée. J'explique son utilité et son fonctionnement.

A partir de ce qui a été dégagé auparavant les élèves me dictent les questions qu'il faut se poser pour corriger sa lettre.

Une fois construite, la grille a été immédiatement utilisée pour corriger les lettres. Par la suite, j'ai reproduit cette grille pour que tous les élèves en aient un exemplaire.

III - 2 Le rôle du maître

Comme le conseille le groupe de recherche d'Ecouen (12), j'ai tout d'abord élaboré la grille que je souhaitais obtenir en fin de séance. J'ai également choisi les productions qui permettraient aux élèves d'y aboutir (ou au plus près).

III - 3 Bilan des séances

Cette séance a permis aux élèves d'adopter une attitude de lecture critique de leurs écrits. Ils se sont également rendu compte de leur capacité à s'auto corriger. Par ailleurs, ce travail est tout à fait réinvestissable pour les autres types d'écrits.

Lors des séances d'écriture des premiers jets, les élèves utilisaient la grille pour se relire. Je corrigeais ensuite ces écrits à l'aide d'un code correction mis en place par la titulaire du poste. Ce code demandait aux élèves de se corriger eux même à partir d'indications sur la nature des erreurs. Ces outils ont permis un bon réinvestissement des acquis lors des productions de textes.

(12) Groupe de recherche d'Ecouen. *Former des enfants producteurs de textes*. Paris : Hachette Education, 1994.

PARTIE III
ANALYSE DU DISPOSITIF DE CORRESPONDANCE

I – Comment évaluer la pertinence de cette pratique ?

Pour que l'analyse de cette pratique soit la plus objective possible, j'ai mis en place trois dispositifs d'évaluation. Néanmoins, ils ne permettent d'analyser que le « mesurable » c'est pourquoi quelques réflexions personnelles les complètent.

I - 1 Mesurer l'évolution des rapports à l'écrit

Dès la première semaine j'ai apporté en classe une boîte jaune dans laquelle les élèves pouvaient déposer des messages (cf. annexe 5), préparés pendant les temps libres et qui seraient montrés ou lus à toute la classe le samedi.

La consigne est volontairement imprécise et laissent aux élèves la possibilité de dessiner ou écrire. La quantité des écrits de cette boîte doit permettre de mesurer l'évolution des conceptions des élèves sur :

- leur capacité à produire un écrit,
- le pouvoir de communication différée des écrits.

I - 2 Evaluer les acquisitions de élèves

A la fin du stage les CE1 ont eu à rédiger une lettre au personnage principal de l'album en cours (cf. annexe 3). Il s'agit d'une lettre fictive où les enjeux de la communication ne sont pas réels mais où l'affect est mis de côté. La grille d'auto-évaluation n'était pas disponible.

L'analyse de ces productions permet un bilan sommatif des acquisitions au niveau des contraintes globales et locales du texte qui ont été dégagées dans la grille. Il est apparu ici que les compétences travaillées étaient toutes acquises ou en cours d'acquisition.

I - 3 Prendre en compte l'intérêt des élèves

Il est bien difficile de mesurer la motivation autrement que par l'observation de l'implication des élèves. J'ai leur ai, toutefois, demandé de participer à un petit entretien en fin de stage (cf. annexe 6).

Parallèlement, il m'a semblé également intéressant d'avoir l'avis de ma collègue sur la mise en place de la correspondance dans sa classe.

La courte durée de cette correspondance a rendu difficile la tâche d'évaluation de sa pertinence en tant que moyen d'entrée dans l'écrit. Toutefois, l'analyse de ces évaluations a constitué un faisceau d'indices qui me permet d'exposer les apports de cette pratique mais aussi les difficultés que j'ai rencontrées.

II - Les apports de la correspondance

II - 1 …pour les apprentissages

Elle a permis de faire des compétences de la maîtrise du langage et de la langue un ensemble cohérent :

- production d'écrits : écriture des lettres.
- lecture : des lettres, d'albums (Lettres à un gentil facteur, J'ai démasqué le facteur), d'un documentaire sur les percussions.
- notions d'orthographe et de grammaire de texte et de phrase à partir des productions écrites.

Elle a également donné la possibilité de lier différentes disciplines

notamment la musique et les arts visuels (entre autres, la découverte de l'art postal avec un travail particulier sur le timbrage, les enveloppes et l'adresse).

La correspondance a donc permis de travailler de façon transversale et par là même elle a donné du sens aux apprentissages; condition essentielle pour que les élèves apprennent.

II - 2 …pour les élèves

La réception des lettres a toujours provoqué un moment d'excitation palpable. La curiosité de savoir ce qu'avait écrit le correspondant suscitait le besoin de lire chez tous les élèves, même chez ceux qui rechignaient devant les manuels.

De la même manière c'est l'envie de répondre à son correspondant qui a déclenché des attitudes de recherche active chez les élèves ; et l'attention portée à la présentation témoigne d'un début de prise en compte du destinataire et de l'effet que la lettre aura sur lui.

Le plaisir suscité par la correspondance a été réel et soutenu durant les trois semaines. Les élèves souhaitaient d'ailleurs continuer à'écrire à leurs « copains » après mon départ.

De la même manière, le nombre croissant des écrits de la boîte jaune a montré que les élèves se sentaient capables d'écrire et qu'ils en avaient envie.

II - 3…pour le maître

La production d'écrits, parce qu'elle laisse traces, est une situation révélatrice de l'évolution des représentations des élèves.

L'analyse de ces traces m'a permis de me faire une idée de leurs manques et de leurs besoins. Cela m'a aidée à choisir quel savoir ou quel savoir-faire travailler et de construire une progression logique non pas pour moi mais pour les élèves.

D’autre part le fait de travailler sur un thème précis avec une autre classe et une autre enseignante a été une source de motivation supplémentaire pour mener à bien ce projet. Si travailler à deux prend du temps, c’est aussi l’occasion de confrontations enrichissantes. J’ai vraiment apprécié les échanges de pratiques et d’idées d’exploitations pédagogiques que nous avons pu partager pendant ce stage.

III - Difficultés rencontrées et remédiations possibles

III – 1 Des capacités d’adaptation à l’épreuve

Je me suis aperçu que le travail que nous avions prévu sur les percussions était trop important pour pouvoir être mené dans sa totalité en trois semaines, (entre autres, l’écriture des fiches technique sur la fabrication des tambours n’a pas pu être effectuée). Dans la même mesure, la durée du stage cumulée à l’ampleur du travail à mener n’a pas permis d’intégrer les propositions des élèves qui souhaitaient notamment rencontrer les correspondants et leur envoyer des photos des tambours. Dans la perspective d’une correspondance à plus long termes, je préfèrerais partir des initiatives des élèves pour lancer les projets et les nourrir. Il apparaît donc que, si une programmation à long terme permet une correspondance riche, cette pratique perdrait néanmoins de son intérêt par la mise en place d’une programmation inflexible qui empêcherait d’ajuster les apprentissages aux besoins des élèves.

Parallèlement, j’ai pu mesurer les écarts entre les apports des chercheurs et ce que j’ai concrètement pu vivre lors des séances. Ainsi par exemple, les travaux d’Emilia Ferreiro m’ont permis de cibler les compétences à travailler avec les élèves, or c’est sans compter que le processus d’acquisition n’est pas linéaire. En effet, j’ai pu rapidement m’apercevoir que les élèves mêlaient écriture syllabique et écriture phonétique au cours d’un même écrit. De la même manière ceux qui utilisaient majoritairement des indices grapho-phonétiques au cours d’une séance pouvaient plus tard se servir quasi exclusivement d’indices

grapho-syllabiques. Sur ce point, j'ai éprouvé certaines difficultés à conduire l'étayage de ces séances parce que je devais :

- apporter des aides différentes à chaque élève,
- et dans le même temps, réadapter constamment l'aide individuelle en fonction de l'hypothèse de recherche que l'élève formulait.

Concrètement, ces exigences ont requis une entière disponibilité de ma part. J'ai alors pris conscience de l'importance à accorder au travail donné en autonomie au reste de la classe. S'il devait être un exercice de réinvestissement pour que les élèves n'aient pas besoin de mon aide, il devait également être suffisamment « prenant » pour éviter les interruptions intempestives des ateliers.

III – 2 Le rythme soutenu des échanges

Comme je l'ai expliqué précédemment ce rythme était nécessaire pour que je puisse mener suffisamment de séances durant les trois semaines. Cependant, il a été difficile, pour ma collègue et pour moi-même, de suivre ce rythme plus que soutenu et de respecter dans le même temps le rythme d'apprentissage des élèves. Les élèves voulaient souvent ajouter des questions ou des dessins à leurs envois, mais les lettres étaient déjà parties. Laisser les lettres disponibles plus longtemps avec la possibilité d'y revenir aurait permis une meilleure distanciation dans les opérations de révision.

Un échange par quinzaine me semble être un rythme suffisamment soutenu pour garder intact l'intérêt de la correspondance.

III - 3 Les élèves qui n' « accrochent » pas

Deux élèves ont expliqué qu'ils n'aimaient pas correspondre parce qu'ils n'aimaient pas leur correspondants. Pourquoi ?

- « parce qu'il n'aime pas les animaux"
- « parce que c'est un bébé ».

Ces remarques d'élèves montrent bien que si l'affect est un puissant levier pour déclencher l'envie d'écrire, il y a aussi le revers de la médaille.
Pour éviter ce problème, les maîtres peuvent être vigilants dans le choix des jumelages des enfants en discutant ensemble des différents profils des élèves de leur classe.
Si des mésententes surviennent toutefois, et il y en aura, je reste persuadée que c'est une bonne chose pour l'enfant que de se heurter à l'Autre. Reste au maître la délicate tâche de faire de l'enfant un élève curieux de cette différence.

III - 4 Le cas particulier de « Naïma »

Naïma est en CP depuis son arrivée en France, il y a deux ans. Elle maîtrise encore très mal notre langue et a des difficultés pour s'intégrer aux travaux de groupe. Lors des ateliers d'écriture le temps d'oral était très laborieux parce qu'elle ne proposait rien à dire à son correspondant et parce qu'elle avait beaucoup de mal à reformuler ce que je lui proposais. J'ai essayé autant que possible de l'aider en procédant par dictée à l'adulte et en lui laissant écrire elle-même les mots qu'elle connaissait.

Pour les élèves comme Naïma, des activités habituellement mises en place en grande section autour des écrits mais aussi en langage peuvent être proposées. Mireille Brigaudiot, dans *Première maîtrise de l'écrit, CP, CE1, secteur spécialisé,* présente également des activités très intéressantes.

Malgré ses difficultés, Naïma dit avoir « adorer » correspondre et le nombre de dessins envoyés à Pauline, sa correspondante, en témoigne.
Le plaisir de Naïma était donc visible, cependant, je ne peux pas dire avoir perçu de sensibles progrès…si ce n'est que le dernier vendredi elle a déposé un écrit dans la boîte jaune. Elle y avait écrit « il était une fois » qu'elle avait recopié sur l'album en cours : des représentations de l'écrit se construisent…c'est un début…

IV - Si c'était à refaire ?

La façon dont j'ai mis en place ce dispositif de correspondance scolaire relève en partie des contraintes de temps imposées par la durée du stage mais également de choix personnels. Il est bien évident que cette pratique peut considérablement varier d'un maître à l'autre en fonction de ses goûts ou des objectifs qu'il poursuit. Lors de mes lectures ou à l'occasion de stages, j'ai pu constater cette diversité. Certains choisissent par exemple de correspondre avec l'étranger, d'autres décident de ne travailler qu'en dictée à l'adulte ou seulement par lettre collective…la façon même de corriger les écrits relève des choix pédagogiques de chacun.

IV - 1 Choisir ses correspondants

Après cette première expérience, il me semblerait intéressant de choisir une classe de correspondants située sur le territoire Français mais plus éloignée géographiquement.

Le travail et les recherches pourraient ainsi s'orienter sur les différences existant entre deux régions (paysages, habitats, traditions …) ce qui permettrait aux élèves de s'intéresser au patrimoine tant architectural que culturel dans lequel ils vivent (moyen de s'intégrer et de se sentir citoyen). En pratique, ils pourraient par exemple échanger, des photos, des recettes culinaires, raconter des légendes… expliquer certains toponymes à leurs correspondants.

Cela donnerait ainsi la possibilité de travailler en transversalité des notions d'histoire, de géographie et de vivre ensemble afin de faire percevoir aux élèves l'unité et les différences qui fondent la France.

IV - 2 Varier les types de textes et des supports

Si le premier type de texte abordé est la lettre, la correspondance est à mon avis de nature à favoriser l'écriture de tous types de textes comme le recommandent les Instructions Officielles.

Le plaisir de partager des histoires, des jeux de mots, conduira facilement à l'échange d'écrits fictionnels ou poétiques.

D'autre part, l'enjeu réel de la communication peut permettre de donner sens à certains textes qui peuvent paraître à priori dénués d'intérêt dans le cadre strictement scolaire. Je fais référence ici aux textes tels le mode d'emploi, la règle du jeu, ou le mode de fabrication. Utilisés dans le cadre de la correspondance, ils vont amener les élèves à être très précis dans les termes employés et leurs explications, car l'erreur ou le manque de clarté sera sanctionné par le correspondant qui n'aura pu mettre en œuvre les instructions reçues. Ceci me paraît être un excellent dispositif d'évaluation.

Par ailleurs, selon les possibilités de l'établissement, il me semblerait intéressant d'aborder d'autres supports de correspondance tels les e-mails ou par MSN. Tout d'abord parce que l'initiation au TICE s'intègre dans les programmes mais également parce qu'elle peut valoriser, par la mise en page sur l'ordinateur, la production de l'élève.

IV - 3 Rencontrer ses correspondants

A mon avis, la rencontre avec les correspondants régulièrement demandée par les élèves est un temps fort du projet. Elle va permettre de rendre encore plus concrète et vivante la notion de communication puisque le destinataire va prendre corps.

Elle peut également s'avérer utile pour relancer l'intérêt des élèves en cours d'année ou être l'objet d'un voyage de fin d'année scolaire.

Ainsi, « si c'était à refaire », je tiendrais compte des points énoncés et n'hésiterais pas à mettre en place ce dispositif de correspondance dans d'autres niveaux, de la maternelle au cycle III.

En effet, il me semble qu'il permet à tout âge de s'approprier le monde de l'écrit, en fonction d'objectifs bien entendus différents.

CONCLUSION

Je pense qu'il aurait été intéressant d'approfondir les analyses en travaillant à l'échelle d'une année scolaire et en les comparant à d'autres dispositifs mis en place sur la même période.

Au terme de la pratique précédemment décrite, il apparaît néanmoins que ce mémoire met en exergue les deux aspects qui fondent l'intérêt de la correspondance en soulignant et le rôle de la motivation et celui de la construction des savoirs.

Pour s'avérer être un moyen efficace d'entrer dans le monde de l'écrit, la mise en œuvre de la correspondance scolaire doit toutefois respecter deux impératifs :

- elle doit être soutenue et régulière,
- elle doit faire partie intégrante des apprentissage et non pas rajoutée au travail scolaire.

Ces conditions semblent tout à fait réalisables aux vues des multiples possibilités d'exploitation pédagogique que la correspondance scolaire offre aux enseignants.